
O JOGO DE FAZ-DE-CONTA, A ESTÓRIA E A PALAVRA
ESCRITA - ALGUMAS DE SUAS INTERRELAÇÕES

THEREZINHA VIEIRA

Resumo

O jogo de faz-de-conta e a estória vem sendo apontados pelos estudiosos do comportamento infantil como relevantes à aprendizagem da leitura-escrita, quer porque parecem existir semelhanças entre o simbolismo do jogo e o da escrita, quer pelas características em comum que o relato de estórias parece manter com o relato escrito.

Além disso, as pesquisas têm mostrado vários tipos de interrelações entre o jogo e a estória. Assim é que existem indicações de que estas duas atividades se desenvolvem de forma entrecruzada - o jogo de faz-de-conta como que apóia o desenvolvimento da capacidade de relatar estórias em suas fases iniciais; existem ainda indicações de efeitos facilitadores da dramatização sobre a compreensão e recordação de estórias.

Nosso objetivo aqui é sistematizar a contribuição destes estudos na medida em que orientam para a discussão de questões teóricas que interessam à compreensão do desenvolvimento infantil e

considerando ainda o auxílio que, em princípio, podem dar à prática de profissionais que lidam com crianças da faixa pré-escolar.

Conhecer o mundo do faz-de-conta e suas relações com a realidade têm sido um desafio para vários estudiosos do comportamento. Muitos pesquisadores tem-se debruçado sobre suas primeiras manifestações e, em resultado deste trabalho começam a surgir indícios de como este mundo vem a se estruturar e em que medida as atividades aí realizadas afetam aspectos do desenvolvimento infantil. Um de tais aspectos parece ser a aprendizagem da leitura escrita.

Recentemente, muito também se tem investido na compreensão de como crianças aprendem a ler e escrever, sobretudo depois das pesquisas de Emília Ferreiro as quais mostram a leitura-escrita como uma aprendizagem conceitual que implica, por sua vez, em relações do pensamento com a linguagem.

Sendo assim, compreender as relações do jogo e da estória - enquanto atividades que explicitam o mundo do faz-de-conta, com a aprendizagem da leitura-escrita; e compreender as formas pelas quais o jogo e a estória se interligam, pode ser de interesse não só pela importância das questões de natureza teórica ou empírica, suscitadas a partir daí, para uma psicologia do desenvolvimento, mas também

porque se trata de um conhecimento que pode ter implicações práticas de grande alcance para a realidade educacional brasileira.

Orientados por tais pressupostos procuramos, presentemente, discorrer sobre algumas pesquisas que investigam as relações entre as atividades citadas e apontar os principais encaminhamentos que vêm sendo dados à discussão destas relações.

O jogo de faz-de-conta tem sido visto como propiciando condições favoráveis ao desenvolvimento sob vários aspectos. Para Piaget (1968, 1971) permite à criança dispor de um sistema de significantes construídos por ela mesma a partir dos quais assimila a realidade ao eu sem maiores esforços de acomodação às exigências dessa realidade. Trata-se este de um espaço importante ao equilíbrio afetivo da criança. Necessitada de adaptar-se a um mundo que mal compreende a criança não consegue, na maioria das vezes, neste processo de adaptação, satisfazer adequadamente suas necessidades afetivas como o adulto pode fazê-lo. Por isto mesmo é importante que disponha de uma atividade onde possa deformar a realidade para adequá-la aos seus desejos, isto é, transformá-la ficticiamente. Os ganhos advindos do jogo de faz-de-conta para a criança são pois, para Piaget, sobretudo de ordem afetiva.

Singer (1973) e Vigotsky (1984), por outro lado, apontam para avanços cognitivos propiciados pelo jogo.

Para Singer (op.cit.) o faz-de-conta possibi-

lita à criança exercitar-se na produção de imagens e na codificação de experiências relacionadas à tal atividade. Desta forma o jogo favoreceria situações de aprendizagem que dependessem de habilidades imagéticas e verbais.

Vigotsky (op.cit.) relaciona o jogo com desenvolvimentos na área da linguagem. Ao usar um objeto como se fosse outro a criança separa, através do objeto pivô, o campo do significado do objeto real. Isto é especialmente importante para a criança que começa a desenvolver-se nesta espécie de jogo, porque, por esta ocasião a criança está também descobrindo que as coisas têm um nome. Apesar desta descoberta não teria aprendido ainda a estrutura simbólica interna da palavra, mas apenas a estrutura palavra-objeto (Vigotsky, 1979). O jogo, pelas suas características, teria condições de ajudar a criança a avançar neste processo. Operar com o significado de coisas, contribuiria segundo esse autor para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Além disso Vigotsky (1984) considera o faz-de-conta como uma situação onde o imaginário predomina sobre as regras (de uso social de objetos, do papel). O desenvolvimento do jogo de faz-de-conta para o jogo de regras vai inverter esta relação: as regras, no segundo caso, passam a predominar sobre o imaginário. A obediência às regras no jogo, tornar-se-ia um desejo, contrapondo-se a outros desejos da criança. Desta forma o jogo auxilia no de-

envolvimento do auto-controle.

Em síntese, Vigotsky (1984) considera o jogo como uma atividade que ajuda a criança a desenvolver várias habilidades que estão em formação as quais, na ausência desta ajuda, poderiam ser prejudicadas.

Mas, para além do que foi dito existem sugestões de que o simbolismo do jogo guarda semelhanças com aquele que permeia a construção da leitura escrita de tal forma que a experiência no primeiro se reflete sobre progressos na segunda (Vigotsky, 1984; Pellegrini, 1980),

Por outro lado, a aprendizagem da leitura-escrita parece também ser facilitada pela leitura de histórias (Rego, 1988) existindo ainda indicações de que o relato de histórias apresenta características em comum como o relato escrito (Goes, Tunes e Aragão, 1986).

A história, por sua vez, tem sido investigada nas suas relações com o jogo: os estudos indicam que o apoio no uso simulado de objetos suporta as primeiras tentativas da criança de narrar histórias (Rubin e Wolf, 1979; Scarlett e Wolf, 1979), e que formas mais avançadas do faz-de-conta como o jogo sócio-dramático favorecem a capacidade de compreender e recontar histórias (Pellegrini e Galda, 1982); Silvern e outros, 1986).

As relações apontadas são tratadas a seguir:

. O simbolismo do jogo e o simbolismo da escrita

Detendo-se sobre a pré-história da linguagem escrita, Vigotsky (1984) ressalta, entre outras coisas, que o brinqueado possibilita a construção de um simbolismo de segunda ordem.

A emergência desse simbolismo para Vigotsky (op.cit.) decorre de algumas transformações que se processam no jogo: a criança, de início, comunica, significa algo através dos gestos que imprime ao objeto pouco importando a semelhança entre esse objeto e o que está sendo representado. O que importa mesmo é que o objeto permita o gesto representativo. Nesse processo a criança pode vir a descobrir que o objeto não só indica outro mas pode também substituí-lo. Diz Vigotsky que, se usamos, por exemplo, um livro de capa escura como floresta a criança pode reconhecer a cor escura do livro como o elemento a partir do qual este livro representaria a floresta. Um significado novo atribuído ao objeto, pode pois, fazer com que determinados aspectos venham a ser destacados do objeto e constituam-se como novos signos com base nos quais se retoma a apreensão do mesmo. O exemplo que o autor dá do uso de um relógio como farmácia e a seguir como padaria pode ser aqui explorado. Se o relógio representa a farmácia, os números representariam os medicamentos; (e os ponteiros poderiam representar um vendedor e um consumidor). Menciona Vigotsky que quando se procurou usar o relógio, em outro mo-

mento como padaria, a criança, empregando uma caneta, dividiu o relógio em duas partes, uma das quais representava a farmácia e a outra a padaria. Observa-se aí que o vínculo relógio-farmácia ganhou uma certa permanência e passou a independer do gesto representativo. O significado de farmácia funcionou ainda como uma condição para a atribuição do significado padaria. Segundo o autor, o uso continuado do objeto com um mesmo significado pode fazer com que o objeto se torne um signo. Em outras palavras, no jogo o objeto pode adquirir uma função de signo independente do gesto da criança. Neste ponto, o jogo estaria facilitando a construção de um simbolismo de segunda ordem como também acontece na escrita: de início a palavra escrita representa a palavra falada (o que caracteriza um simbolismo de segunda ordem). Gradualmente a palavra escrita passa a representar diretamente coisas e relações entre coisas.

Para Vigotsky (op.cit.) o domínio da escrita requer o desenvolvimento de funções complexas. Para compreendê-lo precisaríamos compreender também a história do desenvolvimento dos signos da criança. Como o jogo é uma atividade que propicia a formação de signos conforme demonstrado para o caso do simbolismo de segunda ordem, conclui-se, a partir daí, que compreender o simbolismo do jogo nos ajudaria a compreender melhor, também, como a criança se apropria da linguagem escrita.

A relevância do simbolismo do faz-de-conta pa-

ra a leitura-escrita tem sido objeto de interesse de investigações mais recentes. Alguns estudos têm mostrado que a um baixo nível de desempenho no jogo correspondem dificuldades não só na aprendizagem em questão mas também em outras áreas acadêmicas que envolvem a manipulação de símbolos (a este respeito ver Isenberg e Jacob, 1983).

Nesta linha de trabalho cabe citar Pellegrini (1980). Esse autor, investigando junto a crianças pré-escolares como sub-tipos de jogos, sexo e nível sócio-econômico afetavam medidas de desempenho na linguagem e medidas de habilidades precursoras da leitura-escrita verificou que apenas três níveis de jogo - funcional, construtivo e dramático se mostraram altamente correlacionados às medidas usadas. Destacou-se ainda, neste sentido o jogo sócio-dramático. Para Pellegrini tal jogo propiciou melhores resultados porque implica em habilidades mais próximas daquelas requeridas na leitura escrita. No jogo, a criança separa o significado do significado, manipulando significantes para significar (espingarda em funcionamento). Essa manipulação é a essência do simbolismo e exige, segundo o autor, que a criança esteja consciente do processo pelo qual define e interpreta símbolos. A leitura-escrita, embora a partir de outro tipo de significantes requer, semelhantemente ao jogo, que a criança atribua significados a formas arbitrárias. No jogo, ainda, os significados precisam ser compartilhados pelas crianças de forma a se garan-

tir a continuidade de uma brincadeira que se dá em grupo (quem assume o que, que objetos significam o que, etc.). Também na leitura-escrita os significados precisam ser compartilhados para que a palavra escrita seja um veículo de comunicação. Pellegrini argumenta que o compartilhar significados no jogo facilita compreender esta exigência da palavra escrita.

De modo geral, os estudos empíricos começam a fornecer algumas pistas que reforçam as suposições de Vigotsky (1984) de que o jogo favorece desenvolvimentos simbólicos que repercutem, por sua vez, naqueles processos que subjazem à capacidade da criança para aprender a ler e a escrever.

. O Relato de Estórias e a Palavra Escrita .

Rego (1980) salienta a importância de se ler estórias para crianças da faixa pré-escolar em primeiro lugar, porque a literatura infantil trata de conteúdos que interessam às crianças. Em segundo lugar porque pode-se vir assim a despertar a atenção da criança para "as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma lingüística e a apresentação gráfica" (Op.cit., p.52).

Além disso, deixar que a criança invente estórias ou que as recorte quer após tê-las ouvido contar, ou depois que essas estórias foram lidas para elas parece também importar à alfabetização, ape-

sar das diferenças que existem entre a linguagem oral, apoiada em gestos, mímica, entonações variadas e a linguagem escrita, necessariamente mais autônoma quanto a apoios oriundos da interação. Intressa aqui a sugestão de Goes, Tunes e Aragão (1986) de que as origens da compreensão de mensagens veiculadas por "textos" no sentido de "produções linguísticas que permitem a compreensão a partir da própria formulação verbal estaria na formulação de relatos" (op.cit., p.31).

Comparando a produção de crianças não alfabetizadas, do pré-primário em três condições diferentes - estória livre, estória a partir de gravura e relato de caso, as autoras referidas obtiveram indícios de que a estória livre era a condição mais favorável à construção de narrativas. Nesta condição as crianças tenderam menos ao diálogo com a entrevistadora para se desempenharem da tarefa, usaram menos termos visualizadores como apoio (uso por exemplo, de termos "assim" seguido do gesto ilustrativo) e desenvolveram narrativas mais complexas considerando-se esta complexidade com base em categorias que identificavam níveis diferentes de articulação de eventos. Na condição de estória livre as crianças usaram também mais frequentemente recursos enriquecedores do relato-diálogos entre personagens, monólogos e explicitação de intenções veladas, subjacentes às ações dos mesmos. Depreende-se desses resultados que o relato produzido pelas crianças sob a condição de estória livre

foi aquele que atendeu mais de perto às exigências de um relato escrito.

Partindo do pressuposto de que na faixa estudada as crianças não dispõem ainda de estratégias suficientes vinculadas à fala interna para construir a narrativa de forma independente de apoios situacionais, as autoras desse estudo sugerem que a condição de estória livre seria especialmente importante para a criança porque lhe forneceria a ajuda necessária para desenvolver uma capacidade que se encontra numa zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1984). Destaque-se ainda a sugestão das autoras de que "ouvir e recontar histórias é importante mas formular narrativas espontâneas precisa ser incentivado para que a criança comece a incorporar modelos de textos e criar sobre eles, obrigando-se à formulação de planos do discurso" (Op.cit., p. 49).

Tendo já salientado alguns aspectos pelos quais a estória contada pela criança se assemelha a relatos escritos com base no estudo de Goes, Tunes e Aragão (op.cit.) vejamos, então agora, como a literatura vem abordando a questão das relações entre o jogo de faz-de-conta e a estória.

. Enlaces do jogo de faz-de-conta com a estória a partir de uma perspectiva evolutiva

A construção do mundo imaginário da estória vai exigir que a criança se desprenda do seu presente imediato, o que atinge a partir da função simbólica.

Antes da emergência desta função a criança consegue participar apenas dos acontecimentos à sua volta. A conquista do símbolo permite à criança retomar no presente acontecimentos que se deram num passado próximo como ocorre na imitação diferida - a criança presencia uma determinada cena e é capaz de reproduzi-la depois de um intervalo mais ou menos longo (Piaget, 1971).

O uso de um objeto como se fosse outro, no jogo, é também outro indicador desta nova capacidade da criança de transcender o seu ambiente imediato. Tal uso traduz uma forma inteiramente nova de relação com a realidade desde que a ação que a criança realiza não é mais deflagrada pelos objetos perceptivamente presentes mas antes pela evocação de coisas e situações ausentes (Cigotsky, 1984). Desta forma, um toco pode ser usado como se fosse carro, um pedaço de cano como se fosse telefone, etc.

Contudo, transcender o ambiente imediato, reportando-se ao que já passou, quer a partir de gestos imitativos, quer a partir da palavra (como por exemplo quando a criança fala sobre coisas que já

aconteceram), não basta para a construção da estória. A narrativa de estória vai implicar também em que essa criança seja capaz de se referir a acontecimentos que poderiam vir a ser, a especulações futuras (Rubin e Wolf, 1979).

Rubin e Wolf (op.cit.) analisando o comportamento de uma criança entre um e três anos de idade em situações lúdicas espontâneas e especialmente delineadas com vistas a se apreender transformações na narrativa de estórias, já constatam, por volta de um ano, alguns indícios de que a criança está a se afastar da realidade imediata: em uma situação de alimentação a criança desenvolve um jogo com o pai através do qual, seguidamente, repete o gesto de virar a cabeça para um lado e para o outro à aproximação da colher. Este comportamento se assemelha, do nosso ponto de vista à ritualização de esquemas conforme descrito por Piaget (1971), prenúncio do símbolo lúdico. Rubin e Wolf sustentam ainda que a construção de estórias requer da criança que progrida quanto à compreensão das ações e interações engendradas a partir de papéis sociais, assim como quanto à compreensão dos motivos e intenções que podem determiná-las. Estabelecem como ponto de partida para o desenvolvimento desta compreensão a própria experiência da criança nas suas interações sociais. Relatam que entre um ano e um ano e pouco a criança que observaram começou a dissociar a ação, de seu agente, ou, percebia já que a finalidade da ação podia ser alcançada por

indivíduos diferentes. Por exemplo, querendo um objeto fora do seu alcance a criança insiste primeiro com um dos pais para pegá-lo para ela. Não conseguindo, insiste com o outro. Paralelamente a criança começa a se dar conta que muitas vezes as pessoas podem compartilhar ações. Por exemplo, depois de se ver aplaudida pelo pai quando faz uma "gracinha" a criança se volta para observar as reações da mãe e de uma tia (embora estivesse de costas para elas). Não identificando a mesma reação constatada no pai, observa suas faces olhando em seguida ora para o pai ora para a mãe e a tia. Os autores também mencionam que com um ano a criança não é capaz de se alternar com o pai num jogo onde um procura e o outro se esconde (tampando o rosto com as mãos). Só em torno de um ano e meio supera este tipo de dificuldade, sendo capaz de proceder à alternância em situações relativamente simples.

Este conhecimento prático sobre as interações sociais tem que ser em seguida reconstruído no plano simbólico e projetado no manuseio do objeto de forma a permitir à criança dar um passo decisivo na construção da narrativa de estórias: o uso de um objeto como sujeito ativo (Rubin, Wolf, op.cit.).

A literatura sobre o jogo de faz-de-conta nos informa que usar um objeto de forma ativa, como ator, é uma conquista posterior, no faz-de-conta, a usá-lo de forma passiva, como recipiente de suas ações (Watson e Fisher, 1977). No uso passivo, um bebê pode, por exemplo ser alimentado, ninado pela

criança-mãe sem que sejam representadas as reações do mesmo, ao passo que no uso ativo a criança faz um objeto-ator agir sobre o seu meio, enquanto ela própria se desloca da cena representativa passando a conduzi-la como que de fora (Vieira, 1985). Neste último uso a criança abandona o papel de ator e passa a atribuí-lo ao objeto.

Sobre o surgimento de papéis no jogo de faz-de-conta cabe destacar aqui Elkonin (1984) para quem o jogo participa de uma estrutura bipolarmente orientada. De um lado encontramos a substituição de objetos, de outro, o papel. Da substituição de objetos a criança progride no sentido oposto, para a substituição de pessoas e para o papel. Para Leontiev (1989), a representação do papel subjaz o desenvolvimento da apreensão de um outro generalizado. Ou seja, quando a criança faz de conta que dirige um caminhão, o motorista não seria um motorista específico, particular mas um motorista que sintetiza o conhecimento construtivo pela criança sobre o assunto até aquele momento.

Explorando como a criança evolui na capacidade de lidar com a representação de papéis na narrativa depois que já pode se apoiar nas ações exibidas por objetos animados ativamente, Rubin e Wolf (op.cit.) assinalam que com um ano e meio, as ações da criança que acompanharam já era guiada pela concepção das relações entre objetos-atores. Mas, só no ano seguinte a diferenciação de papéis se clarificou. As personagens foram se tornando mais dis-

tintas umas das outras e ganharam em variedade interna. Entretanto, por esta ocasião, a complementaridade de papéis não estava ainda bem estabelecida. Por exemplo, depois que a figura de um leão de brinquedo começa a ser vista como agressora pela criança esta qualidade do leão acaba por se tornar tão forte que não só obscurece o papel da vítima (representado na figura de uma menina) como impede a criança de expandir a percepção do leão para nela incluir vários planos de ações diferentes entre si, mas suscetíveis de participarem conjuntamente da identidade do leão. A criança dessa faixa não alcança a compreensão de que um leão pode ser simultaneamente agressor para outros animais, e um pai carinhoso para seus filhos; ou que possa ser um agressor em dado momento e em outro mostrar-se solitário e arrependido.

De modo geral os autores mencionados assinalam que a criança apresenta grandes progressos na direção da narrativa de estórias de um a três anos - passa a usar objetos animados de forma ativa; amplia seu conhecimento prático sobre os papéis sociais até o nível simbólico compondo personagens diferenciados, independentes e interatuantes; concebe seqüências de eventos dos quais participam estes personagens.

Novas conquistas, no entanto, dos três aos seis anos vão ser necessárias para que a criança possa superar as limitações desta fase em direção à construção de estórias. As contribuições de um

estudo realizado por Scarlett e Wolf (1979) a este respeito, merecem destaque.

Para que a estória se torne uma atividade independente do jogo, segundo os autores mencionados é preciso que a criança avance na sua capacidade de usar recursos da linguagem em detrimento do apoio em objetos. E isto especialmente porque, apesar dos seus aspectos comuns, o jogo e a estória têm cada um características próprias a distingui-los um do outro. O jogo é uma atividade flexível, fluida. A criança pode entrar e sair do jogo quando bem entender. Ao mesmo tempo em que representa dirigir um caminhão, pode parar para consertar algum defeito do objeto.

De fato, se observarmos as crianças brincando podemos constatar que a criança pode sair do papel de ator, ou do papel de quem dirige a cena representativa (no caso de representar a partir de objetos atores) para participar da atividade de outra maneira (consertando objetos, explorando-os, construindo, etc.) e retornar aos papéis anteriores sem prejuízo para o jogo. Assim, ora se dirige ao objeto na sua identidade fictícia, ora se dirige ao objeto real. Além disso, embora o gesto representativo da criança comunique, tanto que podemos compreendê-lo se o observamos, a criança, neste momento não tem compromisso com um espectador externo ao jogo.

Os episódios do jogo, por sua vez, não precisam ser sistematicamente encadeados (Scarlett e

Wolf, op.cit.) embora respeitem a lógica das ações, isto é, seqüências que decorrem necessariamente umas das outras, como por exemplo acender primeiro um cigarro antes de fumá-lo (Elkonin, 1984), nem a trama do jogo pressupõe nitidamente começo e fim.

Já a estória supõe a audiência. precisa ser estruturada de modo a que esta audiência apreenda a seqüência de acontecimentos que a constituem. As ações das personagens precisam ser derivadas de acontecimentos prévios contidos na narrativa e não podem estar sob o impulso do narrador. As soluções para os problemas postos pela estória precisam ser derivados dos próprios eventos narrados. Assim a criança deve se manter no papel de narrador e não se alternar indiscriminadamente nos papéis de narrador e ator. As soluções para os problemas postos pela estória precisam ser derivadas dos eventos narrados. O mundo da estória vem a ser, portanto, mais autônomo e auto-suficiente relativamente àquele do jogo (Scarlett e Wolf, op.cit.).

Discutindo a transição do imaginário no jogo para aquele da estória na faixa de três a seis anos, Scarlett e Wolf (op.cit.) salientam que os limites entre os níveis prático e fictício das ações no jogo definem-se mais claramente neste período. Não que uma criança não saiba por exemplo, que um bolo de pedra não pode ser comido. O que ocorre é que a criança transita mais livremente de

dentro para fora do contexto de faz-de-conta e vice-versa de forma inclusive a usar a metalinguagem para se referir a coisas que devem se processar no jogo. Assim o jogo vai-se tornando internamente mais organizado e a criança progride quanto às possibilidades de compartilhar o faz-de-conta com os outros.

Os progressos na organização interna do jogo repercutem na habilidade da criança de resolver problemas postos pela estória por meios narrativos. Até então a criança intervinha diretamente nas ações das personagens sem fazer com que a solução de um dado conflito derivasse diretamente de tais ações. Por exemplo, diante de uma situação em que um elefante rosa é rejeitado pelos outros bichos devido à sua cor diferente, colocada para a criança no estudo ao qual vimos nos referindo, a criança mais nova posta-se defronte ao elefante e "olhos nos olhos" se propõe a ser sua amiga. Quando mais velha a criança dá uma solução para o problema diretamente derivada do modo de ser das personagens: simula uma conversa entre os vários bichos onde o elefante faz ver aos outros que cada um deles tem as suas peculiaridades tais como a dele e que essas peculiaridades precisam ser respeitadas (as diferenças se anulam) de tal modo que todos acabam se aceitando uns aos outros. Neste caso a criança já se coloca exclusivamente no papel de narrador não mais incursionando pelo papel de ator como fazia antes. Naturalmente, entre o primeiro e o se-

gundo tipo de soluções dadas, existem aquelas intermediárias e que registram os avanços da criança em direção a estabilidade do papel de narrador. A história vai ficando assim mais cercada, mais internamente organizada e o mundo da estória ganha em autonomia.

Os progressos na capacidade de compartilhar o faz-de-conta por sua vez, podem ser identificados na crescente capacidade da criança de usar a linguagem para ir além das ações realizadas com os objetos, explicitando, através da mesma intenções, sentimentos e pensamentos de sua personagem (fala dramática) e para usar expressões tais como "Era uma vez..." "Vamos fazer de conta que..." etc. dirigidas à audiência. Tais expressões revelam a criança se deslocando para fora dos limites da estória, de modo no entanto, a orientar o relato para que a audiência melhor o compreenda.

Ao que nos parece mudanças desse tipo indicam uma inversão na relação entre a ação representativa e a fala desde etapas mais primitivas até aquelas mais avançadas, tanto no jogo de faz-de-conta como na construção de estórias: de início o significado é construído sobretudo a partir de ações e a fala se apresenta como mero acompanhante. Gradativamente, no entanto, a fala vai ganhando precedência sobre o gesto representativo até que a criança praticamente dispensa o apoio em objetos, o que deve estar relacionado com progressos na relação pensamento-linguagem. Paradoxalmente, no jogo, a

criança mais velha parece preferir objetos de caráter mais imitativo. Supomos que neste caso os objetos participem do jogo da criança, antes a título de ilustração da realidade no que a criança parece se tornar cada vez mais exigente. Segundo Piaget (1971), em verdade, no decorrer do desenvolvimento o jogo tende para a imitação do real.

Assim, dos três aos seis anos, período ao longo do qual a fala egocêntrica vai se transformando em fala interna (Vygotski, 1979) e, simultaneamente, o jogo de faz-de-conta tende a decrescer (Piaget, 1971), a criança vai sendo cada vez mais capaz de se utilizar da linguagem para desprender a estória da manipulação dos objetos e das ações concretas com eles realizadas e vai se firmando cada vez mais no papel de narrador para uma audiência definida. A consideração da audiência supõe, por sua vez, descentrações para o outro e desenvolvimento na capacidade da criança de apreender o ponto de vista alheio.

Tratamos a seguir de um outro grupo de estudos que analisa a dramatização enquanto recurso para a compreensão e recordação de estórias.

. Dramatização, compreensão e recordação de histórias

Além de se investigar as relações entre jogo e história sob uma perspectiva evolutiva, algumas pesquisas vem também ressaltando a importância das dramatizações para compreensão e evocação de histórias. Nesta linha de trabalho tem sido sugerido que a reconstrução dramatizada de uma história ajudaria mais a criança a compreendê-la do que a sua simples reconstrução mental, seguida de arranjos de quadros ilustrativos da sequência de eventos.

Interessados nesta problemática, Pellegrini e Galda (1982) investigaram os efeitos de determinados modos de reconstrução de história sob sua compreensão junto à crianças da faixa pré-escolar e dos dois primeiros anos escolares. Os modos de reconstrução utilizados foram, o jogo sócio-dramático, a discussão e o desenho. O desempenho das crianças pré-escolares e do primeiro ano foi facilitado, em primeiro lugar, pelo jogo, a seguir pela discussão e só posteriormente pelo desenho. Não se observou diferenças entre as três condições para as crianças mais velhas. De fato a discussão exige da criança que se acomode a como seus pares concebem a história, isto é, exige descentrações e a assunção de novas perspectivas. Essa exigência cresce quando, além disso, se requer da criança que coordene as ações de seu papel com as de ou-

tras personagens. Tais exigências devem ter favorecido em especial o desempenho de crianças mais novas por lhes estimular habilidades em desenvolvimento.

Dois outros estudos conduzidos por Silvern e outros (1986) vêm mostrar que a dramatização, não só ajuda a compreensão de uma dada história, mas propicia à criança a oportunidade de construir esquemas mais genéricos que extrapolam aquela que está sendo representada, para ajudar na evocação de outras. Esses pesquisadores trabalharam com crianças que frequentavam desde o jardim de infância até as três primeiras séries escolares.

O delineamento das pesquisas referidas previa uma situação de pré-teste onde se lia para as crianças histórias que deveriam relembrar posteriormente no pós-teste, depois de terem passado ou por uma situação de jogo, ou por uma situação controle (conforme participassem do grupo experimental ou controle). Na situação de jogo era lida para a criança uma história diferente daquela que lhe seria cobrada no pós-teste, sendo que as primeiras, da situação de jogo, eram familiares às crianças, e as seguintes, não. Após ouvir a leitura feita por seus professores, as crianças passavam a discutir a história para representá-la. No grupo controle as crianças voltavam à rotina escolar logo após a leitura. Num primeiro estudo, os professores foram instruídos para conduzirem a dramatização de forma facilitadora, não diretiva, isto é, deixando a repre-

sentação o mais possível por conta das crianças, Em um segundo estudo manteve-se o mesmo delineamento mas variou-se 1) as estratégias de intervenção dos professores para se avaliar os efeitos de modos mais ou menos diretivos de condução do jogo sobre o desempenho das crianças; 2) introduziu-se a discussão também para o grupo controle; 3) procurou-se isolar ainda um possível efeito da familiaridade x não-familiaridade das estórias sobre o desempenho das crianças.

Os resultados do estudo referido mostraram, de modo geral, que as crianças da condição experimental apresentaram melhor desempenho na tarefa do que aquelas submetidas a uma condição controle, efeitos estes mais específicos às crianças mais novas. Mesmo com a introdução da discussão no grupo controle, o grupo experimental continuou apresentando melhores resultados, de onde se segue que o fator mais importante parece ter sido mesmo a reconstrução ativa da estória. A maior ou menor diretividade do professor só apresentou diferenças quando combinada à maior ou menor familiaridade das estórias dramatizadas - as crianças que ouviram estórias familiares se saíram melhor na condição não diretiva ao passo que as crianças que ouviram estórias não familiares se saíram melhor na condição diretiva.

Os resultados obtidos por Silvern, e outros (op.cit.) confirmam, de certa forma, aqueles de Pellegrini e Galda (1982) na medida em que reafir-

mam a importância da atividade representativa para a recordação de estórias (subentende-se aí a necessidade de sua compreensão). Mas os amplia, pois mostra que a reconstrução através da atividade representativa favorece à criança construir esquemas que se generalizam de uma situação para outra. Além disso o presente estudo é interessante ainda porque sugere cautela quando se trata de avaliar os benefícios ou prejuízos do maior ou menor grau de intervenção do adulto no jogo das crianças. Aparentemente, a maior ou menor diretividade não é positiva ou negativa em si mesma, mas dependendo de como se combina a outras variáveis em jogo na situação.

. Considerações finais

Procuramos, ao longo desta exposição apontar, com base na literatura a respeito, algumas relações entre o simbolismo do jogo de faz-de-conta e aquele da escrita; entre o simbolismo do jogo e aquele da estória, além de destacar alguns aspectos pelos quais o relato de estórias se assemelha ao relato escrito.

As sugestões, a partir dos estudos que apresentamos são no sentido de que brincar de faz-de-conta ajuda a criança a construir estórias assim como dramatizar estórias ajuda a criança a compreendê-las melhor e também a outras diferentes. As

sugestões são ainda no sentido de que ambas as atividades, o jogo e a estória favorecem o processo de alfabetização.

Sendo assim, caberia àqueles que lidam com crianças da faixa pré-escolar buscar subsídios para utilizar com proveito todo o potencial que estas atividades oferecem para o desenvolvimento de habilidades que estão em formação na criança, isto é, habilidades que estão na zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1984).

Sob esta perspectiva seriam muito proveitosas pesquisas que procurassem transpor para a realidade da pré-escola, ou para a realidade do cotidiano de outros profissionais que trabalham com a criança desta faixa, os conhecimentos já produzidos na área do jogo e da estória, o que exigiria a análise de como a realidade referida pode absorver tais conhecimentos frente à solução de problemas concretamente dados.

Referências Bibliográficas

- ELKONIN, D.B. (1984). **Psicologia del juego**, Havana, 1984.
- GOES, M.C.R., TUNES, E., ARAGÃO, R.M.R. (1986). Um estudo sobre qualidade do relato em narrativas de crianças de pré-primário. **Psicologia** 12(1), 29-51.
- INSENBERG, J. e JACOB, E. (1983). Literacy and Symbolic Play: A review of the Literature. **Childhood Education** 59(4) 272-274.
- LEONTIEV, A.N. (1989). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vigotsky, L. S., Luria, A.R. e Leontiev, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento, Aprendizagem**, SP, Ed. USP.
- LURIA, A.R. (1987). **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- PELLEGRINI, A.D. The Relationship between Kindergartners Play and Achievement in Prereading, Language, and Writing (1980). **Psychology in the Schools**, 17 530-535.

PELLEGRINI, A.D. e GALDA, L. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. **American Educational Research Journal**, 19 (3) : 443-452.

PIAGET, J. (1971). **A formação do Símbolo na Criança**, Rio de Janeiro, Zahar Eds.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1968). **A Psicologia da Criança**, São Paulo, Difusão Européia do Livro.

REGO, L.L.B. (1988). **Literatura infantil uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**, SP, Ed. FTD S.A.

RUBIN e WOLF, D. (1979). The Development of Maybe: The Evolution of Social Roles into Narrative Roles. **New Directors for Child Development** 6, 15-28.

SCARLETT, W.G. e WOLF, D. (1979). When It's Only Make Believe: The Construction of a Boundary Between Fantasy and Reality in Story Telling. **New Directions for Child Development** 6, 29-40.

SILVERN, S.B., TAYLOR; J.B., WILLIAM, Jon P.A., SURBECK, E. kelley M.F. (1986). Young Children's Story Recall as a Product of Play Story Familiarity and Adult Intervention. **Merril-Palmer Quaterly** 32(1) 73-86.

SINGER, J.L. (1973). **The Child's World of Make-Believe**, New York, Academic Press.

VIEIRA, T. (1985). A interação da Criança com objetos em Situação de Jogo Imaginativo - um estudo sobre a Ação Representativa sobre Condições relacionadas a seu Contexto de Ocorrência. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.

VIGOTSKY, L.S. (1979). **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Antídoto.

_____. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Ed. Ltda.